

La contribución de la movilidad académica a la construcción de un espacio iberoamericano de educación superior

Alejandro Tiana Ferrer

Resumen

La educación superior ha experimentado cambios muy importantes en los países iberoamericanos en las tres últimas décadas, que han afectado tanto a su crecimiento cuantitativo como a su diversificación institucional, incluida la expansión de la enseñanza privada de este nivel. A pesar de los avances registrados en estos años, continúan planteándose algunos problemas importantes. Para dar respuesta a los desafíos actuales se ha optado por reforzar las relaciones entre países en el conjunto de la región, impulsando iniciativas de internacionalización. Entre ellas destaca el impulso de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento, promovido por las Cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno de Iberoamérica. Uno de sus pilares fundamentales es el ámbito de la educación superior, de la que se espera que contribuya a reforzar la integración regional mediante su fortalecimiento. Uno de sus objetivos consiste en reforzar los lazos entre las instituciones de educación superior. En ese contexto, la movilidad académica, tanto de estudiantes como de profesores e investigadores, debe realizar una contribución decisiva. Aunque se han puesto en marcha algunas iniciativas valiosas, como el Programa Pablo Neruda, es necesario seguir avanzando en esta dirección en los próximos años.

Palabras clave

movilidad académica; espacio iberoamericano del conocimiento; programa Pablo Neruda.

1. Las transformaciones recientes de la educación superior en Iberoamérica

La educación superior ha experimentado cambios profundos en los países iberoamericanos durante las últimas décadas, comenzando por una gran expansión. En efecto, en 1950 existían tan sólo 75 universidades en América Latina, con unos 267.000 estudiantes, cifras que se elevaban a 450 instituciones universitarias en 1985 y a unos 7.350.000 estudiantes en 1990 (Fernández Lamarra, 2007, p. 18).

Fue en los años ochenta cuando el proceso de transformación comenzó a acelerarse notablemente. Así, de las cifras señaladas para 1985 se pasó en el curso 2005-2006 a más de tres mil¹ instituciones de educación superior y unos 17 millones de estudiantes, de los cuales casi diez correspondían a Brasil, México y Argentina. Ese crecimiento supuso una tasa de incremento anual superior al 6% a partir de 1990, que llegó al 6,8% entre los años 2000 y 2007 (UNESCO, 2009).

Como consecuencia de ese rápido desarrollo, ha aumentado considerablemente la tasa bruta de escolarización en el nivel terciario o superior, que pasó de un limitado 2% en 1950 al 19% en 2000 y al 34% en 2007. No obstante, son tasas aún inferiores a las de otras regiones mundiales, pues en esta última fecha la de América del Norte y Europa Occidental ascendía al 71% (UNESCO, 2009).

Junto a ese importante crecimiento, tuvo lugar un proceso paralelo de diversificación institucional, que se dejó sentir en dos fenómenos complementarios:

- Un fuerte incremento de la oferta privada: Si hasta los años ochenta la mayor parte de la oferta existente era pública, generalmente en universidades estatales tradicionales, en la actualidad más de la mitad de la escolaridad total se dirige hacia instituciones privadas. El vuelco ha sido muy acusado, alcanzando en mayor o menor medida a toda la región. Tan sólo Cuba ha escapado a esa tendencia general, mientras que algunos países han adoptado políticas rigurosas para la autorización de nuevas universidades privadas.
- Un aumento de la variedad de modelos institucionales: Si hasta los años setenta la mayor parte de los estudios superiores eran de carácter tradicional y se cursaban en las universidades, en las décadas posteriores se produjo una expansión del tipo de estudios y una diversificación de las instituciones que los ofrecían. Además de los tradicionales títulos de licenciado, ingeniero y doctor, comenzaron a aparecer ofertas de estudios con nuevas denominaciones (técnico superior, experto, especialista

o analista, por ejemplo) y en ámbitos nuevos (informática, turismo, diseño, comercio y servicios). Junto a ellos, también se produjo un gran crecimiento del número de maestrías o postgrados ofrecidos, de muy diversa naturaleza, ámbito y características académicas, alcanzando prácticamente los 675.000 alumnos en 2007 (Ruiz Gutiérrez y Herrera Márquez, 2011, p. 157).

El resultado fue una notable diversificación del campo de la educación superior. Se trata de un fenómeno ambivalente, con una vertiente positiva, por cuanto amplió la oferta existente, y otra negativa, por no respetar siempre las garantías necesarias y producir algunos efectos perversos o no deseados. Como consecuencia, muchos de los nuevos títulos ya no se impartían en las universidades convencionales, sino en instituciones tecnológicas, institutos o centros superiores, instituciones técnico-profesionales o entidades con nombres similares. Además, comenzaron a aparecer las nuevas universidades a distancia y las unidades de estudios a distancia en universidades convencionales, que facilitaron el acceso a nuevos sectores estudiantiles y abrieron paso a la universidad de masas.

El crecimiento de este tipo de instituciones fue desigual y varió de unos lugares a otros. Así, mientras que en algunos países se registró una verdadera explosión del número de universidades privadas, en otros el crecimiento se concentró fundamentalmente en las instituciones de nuevo cuño. Por citar algunos casos llamativos, los países centroamericanos llegaron en 2004 a poseer 17 universidades públicas frente a 131 privadas, aunque la matrícula se concentraba en las primeras en mucha mayor proporción que en las segundas; en Brasil, en esa misma fecha, eran privadas 1789 de las 2013 instituciones existentes de educación superior (solo 100 de estas últimas eran propiamente universidades) y un 52% de los estudiantes universitarios acudían a universidades privadas, mientras que llegaban a superar el 95% en otros tipos de instituciones de educación superior (Fernández Lamarra, 2007).

Este crecimiento acelerado de la educación superior privada se explica en buena medida por las limitaciones presupuestarias registradas en los años noventa, derivadas del predominio de las políticas económicas de signo neoliberal. Ante la falta de presupuestos suficientes para dar respuesta a la demanda creciente de educación superior, la solución consistió en favorecer la creación de instituciones privadas. El Estado evitó así correr con los gastos derivados de la democratización y la diversificación del acceso a la educación superior, transfiriéndolos en buena medida a las familias. La reacción a esta situación pasó por la defensa de la educación superior como *bien público social* y no como *bien de*

consumo, principio que se plasmó de manera explícita en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias de 2008 (CRES, 2008).

Una de las principales consecuencias de ese giro privatizador consistió en rebajar las exigencias impuestas a las nuevas instituciones, de modo que los costes de la educación superior privada no resultasen excesivamente elevados para sus destinatarios. Esa situación provocó en muchos casos una relajación de los criterios establecidos para la puesta en marcha de los centros de educación superior, lo que conllevó un descenso de la calidad de muchas instituciones, así como de la enseñanza que ofrecían. El resultado fue la coexistencia de ofertas educativas de muy diversa calidad. Junto a la enseñanza para las élites, generalmente impartida en las universidades públicas tradicionales, aparecieron otras ofertas alternativas, con títulos de menor rango académico, impartidos en instituciones con escasa dotación y por parte de un profesorado sobrecargado y con una cualificación no siempre suficiente.

La conciencia del riesgo que suponía la proliferación de este tipo de oferta fue uno de los factores que más pesó en la decisión de poner en marcha mecanismos y sistemas de evaluación de la calidad y de acreditación de las instituciones y de los estudios de educación superior, y muy especialmente de las universidades. El desarrollo de estos sistemas a partir de la década de los noventa fue en buena medida respuesta a la situación creada y a la creciente preocupación que generaba (Mora y Fernández Lamarra, 2005; Fernández Lamarra, 2007).

La situación actual presenta, en conjunto, luces y sombras. En un platillo de la balanza podrían ponerse la democratización en el acceso a los niveles postsecundarios, la oferta de nuevos tipos de estudios y de títulos, o la configuración de un nuevo campo de educación superior; en el otro estarían la privatización y mercantilización de este nivel de formación, la inequidad del acceso, la insuficiencia de la oferta y los diversos problemas que acabamos de señalar (Tünnermann Bernheim, 2008; Teodoro, 2010). No se trata de una situación satisfactoria, pero tampoco se pueden negar los avances que se han registrado en los últimos tiempos. El reto fundamental consiste en superar esos problemas, reforzando las tendencias más positivas que se han venido produciendo.

2. Primeras respuestas a los problemas detectados: programas de cooperación y asociaciones universitarias

Los problemas existentes en el ámbito de la educación superior han ido asociados a otros similares relativos a la investigación científica, el desarrollo y la innovación (RICYT, 2007; Albornoz y López Cerezo, 2011). Aunque se trata de

un asunto que cae fuera del foco central de estas páginas, no se puede negar que los sistemas iberoamericanos de ciencia y tecnología presentan claros oscuros. En lo que se refiere al número de investigadores, y más precisamente a la proporción que estos representan sobre el total de la población activa, hay que subrayar el crecimiento sostenido que se ha experimentado desde el año 2000, incluso superior al de otras regiones mundiales. No obstante, no se puede perder de vista que la situación de partida era más retrasada y que la tasa actual de investigadores sobre la población activa continúa siendo comparativamente inferior. Así pues, podemos hablar de una mejora apreciable, aunque de dimensiones todavía insuficientes. Para poder superar el desfase existente haría falta sostener una evolución más rápida, que no se está produciendo por el momento.

La conciencia de los problemas existentes y la voluntad de superarlos para poder asentar más firmemente el desarrollo futuro de los países de la región han impulsado la búsqueda de sinergias y la puesta en marcha de programas de cooperación en ambos campos. Algunos de ellos han surgido por iniciativa de los gobiernos, mientras que otros han tenido su origen en las propias universidades e instituciones implicadas. Es interesante destacar la existencia de este doble movimiento, de abajo-arriba y de arriba-abajo, para dar respuesta a los desafíos planteados.

Una de las primeras iniciativas emprendidas fue el Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo (CYTED), creado en 1984 para fomentar la cooperación multilateral en ese ámbito y posteriormente auspiciado por la Cumbre Iberoamericana de 1992. Ha venido desarrollando un amplio conjunto de actividades, contando con la participación anual de más de diez mil científicos y tecnólogos iberoamericanos².

En un ámbito tan fundamental como el relacionado con la movilidad de estudiantes hay que citar la constitución en 1991 de la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM), que abarca los países del MERCOSUR y Bolivia y organiza programas conjuntos de postgrado y acciones de movilidad para estudiantes, investigadores en formación y docentes, junto a otras actividades³. También se debe señalar la aprobación en 1992 del Programa de becas MUTIS, posteriormente asumido por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) e integrado en sus programas de becas y ayudas al estudio⁴. Y asimismo merece la pena destacar la creación en 1999 del Programa Iberoamericano de Movilidad Académica (PIMA), que continúa siendo gestionado por la Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)⁵.

Una línea de actuación destacada ha consistido en la constitución de asociaciones de universidades, o incluso de sistemas universitarios. Las acciones

desarrolladas por dichas asociaciones son muy variadas, incluyendo el intercambio de información, la oferta de programas de formación conjuntos, la representación y defensa de los intereses comunes, la movilidad de sus estudiantes y docentes y otras similares. Entre las iniciativas más antiguas hay que mencionar al Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), cuyos orígenes se remontan a 1948 y que agrupa a las universidades públicas centroamericanas⁶. De 1949 data la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), cuya sede se ubica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 1962⁷. En 1979 se fundó la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que abarca todo el continente americano y desarrolla dos relevantes programas, el Instituto de Gestión y Liderazgo Universitario (IGLU) y el Colegio de las Américas (COLAM)⁸. En 1980 se constituyó la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD), que agrupa a las universidades que ofrecen esta modalidad de enseñanza⁹; en 1997 se fundó la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU)¹⁰; el año 2000 se creó el Grupo Tordesillas, formado por universidades de España, Brasil y Portugal¹¹. Y para cerrar esta relación, que no pretende en modo alguno ser exhaustiva, se debe mencionar la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado (AUIP), que agrupa a más de 130 universidades¹².

Con un carácter más amplio, hay que mencionar dos iniciativas de diversa naturaleza pero de considerable impacto regional. La primera es el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB), constituido en 2002, que toma la forma de una red de redes de universidades nacionales, agrupando a los respectivos consejos universitarios¹³. La segunda es la Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior (RIACES), constituida en 2003, que agrupa a las agencias e instituciones nacionales de acreditación y evaluación¹⁴.

A las iniciativas anteriores podrían añadirse otras en el ámbito específico de la ciencia y la tecnología, pero la relación presentada proporciona una idea bastante precisa acerca de la diversidad, la riqueza y la heterogeneidad de las emprendidas en las últimas décadas. A través de la consulta de sus páginas web y de sus diversos canales de comunicación queda claro que los principales actores de la educación superior, especialmente las universidades, han demostrado suficientemente su interés por la cooperación supranacional.

3. La creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento como respuesta gubernamental articulada a los nuevos retos

Las iniciativas mencionadas han ido abriendo paso a la idea de que no basta con fomentar la constitución de asociaciones y redes universitarias para dar respuesta a los nuevos retos que afrontamos. Son muchas las voces que se

elevan para plantear que los gobiernos deben adoptar una política decidida en este ámbito. Y también abundan quienes consideran que el avance no puede interpretarse en clave exclusivamente nacional, sino que se requiere adoptar un planteamiento expreso de internacionalización de la educación superior (Haug y Vilalta, 2011).

El ejemplo de lo sucedido en Europa ha sido muy importante a la hora de debatir acerca del tipo de iniciativas que pueden adoptar los gobiernos para reforzar la dimensión regional de las políticas adoptadas. Más concretamente, el Proceso de Bolonia ha ejercido una influencia indudable sobre los sistemas universitarios de la región, aunque no se puede decir que se haya producido una transferencia del mismo, lo que por otra parte no sería lo más deseable. Pero no cabe duda de que su ejemplo ha constituido una referencia permanente y que sus avances han servido de inspiración para dar respuesta a los retos que hoy se plantean en Iberoamérica (Tiana, 2010).

La pretensión de construir un espacio común del conocimiento de los países iberoamericanos, de manera similar a lo sucedido en Europa, ha contado con numerosos defensores en la región. Son muchas las opiniones que defienden que la educación, y especialmente la superior, deberían desempeñar un papel crucial para facilitar los procesos de integración regional y subregional. Así se explica que desde ámbitos gubernamentales se haya impulsado el establecimiento de espacios comunes para el desarrollo de la educación superior. Dos iniciativas han atraído considerable atención: la constitución en 2002 del Espacio Común de Educación Superior entre Europa y América Latina y el Caribe (UEALC), como uno de los resultados de la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de ambas regiones; y el lanzamiento reciente del Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), auspiciado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, acordado en la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en 2008 en Cartagena de Indias¹⁵.

En el ámbito específicamente iberoamericano hay que destacar la decisión adoptada en 2005 por la XV Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Salamanca, de avanzar en la creación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC). Esta declaración representó un paso más en un proceso que venía desarrollándose desde la constitución de las Cumbres Iberoamericanas en 1991. En efecto, ya en la primera de ellas, celebrada en Guadalajara (México), se acordó “promover un mercado común del conocimiento como un espacio para el saber, las artes y la cultura”, así como “ampliar los programas de intercambio cultural y de becas”. Posteriormente, la V Cumbre de Bariloche (Argentina), celebrada en 1995 y centrada en la educación como factor esencial del desarrollo

económico y social, incluyó un llamamiento a la modernización de las universidades y las instituciones de educación superior, fomentando su excelencia y favoreciendo su vinculación y complementación.

En el año 2006 se dieron nuevos pasos en el desarrollo del EIC. Tanto la Conferencia Iberoamericana de Educación como la Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno, celebradas ambas en Montevideo, dedicaron atención a este asunto. En la primera se presentó un documento a modo de *hoja de ruta* a seguir¹⁶, mientras que la segunda incluyó en su declaración final un apartado que valoraba explícitamente la creación de un Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) orientado a la necesaria transformación de la educación superior y articulado en torno a la investigación, el desarrollo y la innovación. Para llevar a efecto la construcción del EIC y asegurar su coordinación, se constituyó el Foro Iberoamericano de responsables de educación superior, ciencia e innovación, de carácter gubernamental y que se viene reuniendo desde 2007 con periodicidad anual. A partir de entonces la constitución del EIC comenzó a llevarse a la práctica, especialmente tras la XVIII Cumbre, celebrada en El Salvador en 2008, que en su declaración acordó avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

El documento presentado en Montevideo tenía como objetivo establecer las bases para el desarrollo del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. El EIC se planteaba como un espacio interactivo y de colaboración entre universidades, centros de investigación y empresas, para la generación, difusión y transferencia de conocimientos, sobre la base de la complementariedad y el beneficio mutuo. La construcción de tal espacio de colaboración constituía de por sí un reto importante, dada la diversidad existente de tradiciones y de situaciones nacionales. El documento explicitaba los tres objetivos generales que se debían perseguir en el diseño de sus actuaciones - fortalecimiento institucional, internacionalización e integración regional o subregional - y mencionaba expresamente como componentes o pilares fundamentales la educación superior, concebida como un ámbito centrado en la formación, la transmisión del conocimiento y la contribución a la generación de una ciudadanía responsable, y la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación (I+D+i), ámbitos éstos que tienen sus lógicas y características propias.

No obstante, para entender correctamente el desarrollo del EIC hay que tener en cuenta que se trata de una realidad en construcción. Aunque las Cumbres de 2005 y 2006 definieron sus rasgos fundamentales y diseñaron su *hoja de ruta* inicial, su configuración concreta va siendo modificada según se avanza en su definición. Es así como este segundo componente (I+D+i) ha sido paulatinamente desglosado en otros dos: el primero correspondería a la investigación

científica y el desarrollo tecnológico propiamente dicho, mientras que el segundo, referido a la innovación, va encontrando su lugar específico.

Sin duda, la celebración de la XIX Cumbre Iberoamericana en Estoril, en 2009, dedicada precisamente al tema "Innovación y conocimiento" ha influido de manera decisiva en dicha evolución. La Declaración de Lisboa resultante de la misma incluyó el acuerdo de promover la creación de lo que ha terminado siendo el nuevo Programa Iberoamericano de Innovación. De ese modo, el EIC se está configurando cada vez más como un espacio con tres componentes: el correspondiente a la educación superior, el centrado en la investigación científica y el desarrollo tecnológico, y el orientado a las actividades de innovación.

4. El papel de la movilidad académica para la configuración de un espacio iberoamericano de educación superior

La movilidad académica, esto es, la que implica a estudiantes, docentes e investigadores, constituye un elemento clave para articular un espacio común de educación superior. La experiencia adquirida en otras regiones, y muy especialmente en el continente europeo, demuestra las grandes posibilidades que ofrece. Entre dichas experiencias, el programa Erasmus ocupa un lugar preeminente. Hay incluso quien afirma que, desde su creación en 1986, ha hecho más por la integración continental que muchas decisiones formales de los responsables políticos de la Unión Europea. Y es que no se debe olvidar que fue ese programa de movilidad el que impulsó avances decisivos en lo relativo a aspectos tan relevantes como el reconocimiento de estudios, la transparencia de los sistemas universitarios o la cuantificación de la carga real de trabajo del estudiante en créditos ECTS. Puede justamente decirse que el Programa Erasmus ha contribuido poderosamente al refuerzo de la dimensión europea por medio de la educación.

En efecto, la creación de espacios o instituciones supranacionales plantea la exigencia de la movilidad de las personas y, de manera especial por lo que hace a nuestro objeto de análisis, la movilidad académica. Como han afirmado reconocidos investigadores, las redes de investigación y la movilidad representan instrumentos valiosos para la construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (Chaparro, 2011).

La movilidad de docentes y de investigadores permite, por una parte, establecer relaciones fluidas entre grupos de investigación y departamentos universitarios, lo que contribuye al refuerzo de las actividades conjuntas, al intercambio de información y a la optimización de los recursos disponibles; por otra parte, favorece el conocimiento mutuo, la experiencia de trabajo en contextos diferentes y el establecimiento de conexiones que suelen perdurar en el tiempo. Sus beneficios son múltiples y este tipo de intercambios pueden hacer más

por la creación de un espacio común que otros modos de relación más formalizados pero también más distantes.

Pero tan importante o más que la movilidad de los docentes e investigadores es la de los estudiantes. Junto a los beneficios de tipo académico, hay que añadir otros, más informales, consistentes en la adquisición de experiencias personales valiosas, en un contexto transnacional y en unas edades y condiciones vitales especialmente favorables para aprovechar sus ventajas. Por ese motivo, un buen número de las iniciativas de asociación universitaria que antes se mencionaban han incluido el desarrollo de acciones de movilidad estudiantil, o incluso se han centrado prioritariamente en ellas.

Las iniciativas de movilidad académica favorecen y, a su vez, son favorecidas por la constitución de redes universitarias, lo que implica el abandono de esquemas jerárquicos y su sustitución por modelos de cooperación horizontal. Aunque éste no sea su objetivo principal, no cabe duda de que las redes contribuyen notablemente a la creación de confianza. Por ese motivo, muchas de las iniciativas antes mencionadas reposan sobre la constitución de redes académicas. En unos casos, están integradas por instituciones universitarias; en otros, por grupos de investigación o departamentos académicos; en otros, en fin, son redes de redes, como es el caso del CUIB. Pero en todas las circunstancias, el trabajo en red constituye un valioso instrumento para la cooperación horizontal.

Aunque en el ámbito iberoamericano pueden aplicarse estos planteamientos, al igual que se ha hecho en Europa, se debe reconocer que su aplicación se encuentra más retrasada. Las cifras demuestran que, representando la matrícula universitaria de América Latina y el Caribe el 11,4% de la mundial, solo el 1% de los estudiantes latinoamericanos que realizaban pasantías de al menos un semestre fuera de su país y apenas llegaban al 0,3% los estudiantes extranjeros que estudiaban en dichos países (Brunner, 2008).

No obstante, hay que señalar que ya se han dado algunos pasos en esa dirección. Los promotores de MERCOSUR fueron sin duda pioneros, ya que incluyeron tempranamente aspectos educativos en el proceso de integración supranacional. En el primer Plan Trienal de Educación que elaboraron, se planteó el reconocimiento y la acreditación de los estudios realizados, considerándolo un mecanismo indispensable para permitir la movilidad efectiva. Aunque dicho reconocimiento no afectó exclusivamente al ámbito universitario, encontró en él un espacio privilegiado (Fernández Lamarra, 2004). Pero se trata de experiencias aún limitadas.

4.1. El Programa Pablo Neruda

Entre las iniciativas más recientes de movilidad académica a escala regional hay que mencionar al Programa Pablo Neruda¹⁷, aprobado en la XVII Cumbre

Iberoamericana, celebrada en 2007 en Santiago de Chile. Su objetivo general consiste en promover la construcción de un espacio común iberoamericano del conocimiento que favorezca las iniciativas de integración regional mediante la cooperación interinstitucional. Para ello promueve la movilidad de estudiantes de posgrado y doctorado, con el propósito de contribuir a la formación de doctores e investigadores.

La movilidad de estudiantes y profesores se articula a través de redes de programas de maestría y doctorado, que trabajan en un área temática común y que deciden libremente asociarse. Cada red debe incluir al menos a tres programas de otros tantos países. Las convocatorias están abiertas a este tipo de redes, no a instituciones singulares ni a estudiantes o docentes aislados. El objetivo de dicha decisión consiste en reforzar la vinculación entre programas formativos similares, con la intención de que esa confluencia sea el germen de intercambios más profundos y de colaboraciones más extensas.

Entre 2009 y 2011 se desarrolló una primera edición piloto, dirigida a programas de doctorado. La primera edición regular, convocada e iniciada en 2011, se ha abierto a la participación de programas de maestría. En ambos casos se ha primado a las redes de los países iberoamericanos participantes (Argentina, Colombia, Cuba, Chile, España, México, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, y la subregión de Centro América) que desarrollan su actividad en cinco grandes campos prioritarios: Energías y Ciencias Ambientales; Biotecnología; Ciencias Agrarias; Ingeniería: TIC y Bioingeniería; Desarrollo Social: Educación

El Programa Pablo Neruda ofrece a profesores y estudiantes la posibilidad de realizar estancias temporales de formación en otros centros de educación superior, programar seminarios internacionales y llevar a cabo estancias de investigación en centros de otros países. Se basa en el principio de cooperación horizontal, según el cual tanto los países que envían estudiantes como los que les acogen contribuyen a los gastos generados por su desplazamiento y estancia, con el fin de que, a diferencia de Erasmus, la movilidad no resulte gravosa para los desplazados o no se dificulte la movilidad de estudiantes de bajos ingresos. El programa está llamado a constituir uno de los pilares básicos del Espacio Iberoamericano del Conocimiento y, como tal, viene siendo reconocido por las últimas declaraciones de las Cumbres Iberoamericanas.

4.2. Nuevos pasos en la movilidad académica

Uno de los retos principales que se plantean en relación con la movilidad académica consiste en articular la diversidad de iniciativas existentes. Además del Programa Pablo Neruda y de las ofertas de movilidad de las asociaciones

universitarias aludidas, existen programas nacionales de becas para estudiantes de educación superior en casi todos los países, y se han puesto en marcha algunas iniciativas regionales, como las impulsadas por la Fundación Carolina¹⁸ y Universia¹⁹. Se trata de un conjunto muy heterogéneo de ofertas, que van desde las becas plurianuales para realizar estudios en otro país hasta las ayudas para estancias temporales de pocos meses en otras instituciones. Los plazos de solicitud, los requisitos exigidos, las ayudas concedidas o las condiciones de elegibilidad varían notablemente.

Uno de los retos principales que se aprecian en este ámbito consiste, no tanto en unificar dicha oferta, lo que resulta completamente irreal, sino en establecer conexiones, sinergias y mecanismos de cooperación que favorezcan a los potenciales destinatarios. Si se consigue avanzar en ese camino, los beneficios se multiplicarán, más allá de la simple adición de sus efectos. Por ese motivo, el V Foro iberoamericano de responsables de educación superior, ciencia e innovación, reunido en La Habana en septiembre de 2011, dio los pasos para poner en marcha un Sistema Iberoamericano de Movilidad de Estudiantes que permita articular este tipo de iniciativas y reforzar sus sinergias.

Con esta iniciativa se pretende establecer un sistema de movilidad de estudiantes de pre-grado en el marco del EIC, basado en los principios de confianza, flexibilidad y transparencia. Está dirigido a los estudiantes de licenciaturas y grados, con estancias de un semestre en instituciones de otros países. La estructura de flujo de la movilidad se plantearía a través de redes multilaterales de universidades, focalizadas en determinadas disciplinas. Su puesta en marcha implicaría la existencia de acuerdos previos entre las Universidades, las redes y los países participantes, con el fin de asegurar el reconocimiento de los estudios cursados.

Su principal objetivo consiste en impulsar y fortalecer el proceso de construcción del Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC) por medio de la movilidad de estudiantes, promoviendo la integración regional de la educación superior universitaria y contribuyendo al tiempo a la internacionalización de la educación superior de la región, mediante la construcción de un espacio ampliado e internacional de movilidad e intercambio. Para ello pretende impulsar los principios de cooperación mutua y solidaridad entre instituciones de diferentes niveles de desarrollo, asegurando además el pleno reconocimiento de los estudios y el equilibrio entre los intercambios. Su meta última estriba en promover la igualdad de oportunidades, incluyendo a estudiantes de bajos recursos, evitando la exclusión de las minorías y la inequidad de género. Para llevarlo a cabo prevé realizar un plan de cobertura geográfica de la región iberoamericana atendiendo a su heterogeneidad.

Una nueva iniciativa vinculada a la movilidad de estudiantes es el Proyecto IberVirtual, aprobado en la XX Cumbre Iberoamericana de Mar del Plata (diciembre de 2010). Implica a las 30 universidades de la región que pertenecen a la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y plantea diversas acciones relacionadas con el reforzamiento del estado actual de la educación superior a distancia (investigación, observatorio, gestión de la calidad), así como proporcionar formación y ofrecer contenidos en abierto. Vale la pena destacar la contribución que pretende realizar a la movilidad académica, reforzando y desarrollando las experiencias actualmente existentes de movilidad virtual, estableciendo sinergias con el Programa Pablo Neruda. Dadas las características y los destinatarios de la educación a distancia, uno de sus objetivos centrales consiste en el refuerzo de la educación inclusiva, contribuyendo al logro de una educación con mayor equidad.

4.3. La acreditación y el reconocimiento de títulos y períodos de estudio

La movilidad de estudiantes y docentes de educación superior plantea la necesidad de adoptar mecanismos de reconocimiento de la formación adquirida. Por una parte, la realización de estancias temporales en universidades y centros de investigación, más aún si son de otros países, exige su reconocimiento a efectos académicos. La experiencia demuestra que ése no suele ser un gran problema, ya que dichos intercambios suelen producirse en contextos en que existe confianza mutua. Algo más complicados resultan el reconocimiento formal de dichas estancias y el establecimiento de los mecanismos de matrícula y certificación que las hagan posibles, aunque también sabemos que existen soluciones adecuadas para estas cuestiones.

El problema es mayor cuando se trata de reconocer títulos o diplomas, con el fin de estimular la movilidad de titulados. Los problemas que entonces afloran son de otra naturaleza, incluida su vertiente laboral, pero no por ello resultan menos dignos de atención. Una de las vías en que se está trabajando para darle respuesta, aparte de la propiamente legal, consiste en la armonización de los sistemas de acreditación desarrollados en la región. No se trata de homogeneizar los estudios superiores ni los títulos a los que conducen, tarea ciertamente complicada, sino de adoptar mecanismos que impliquen el reconocimiento mutuo de los procesos de acreditación realizados. Es algo similar a lo que sucede en la Unión Europea tras la constitución de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). Sería así posible avanzar en la confianza mutua, lo que facilitaría los procesos formales de reconocimiento.

La aparición y la expansión de nuevos organismos y estrategias nacionales de evaluación y de acreditación de las universidades ha sido uno de los rasgos más destacados de los sistemas iberoamericanos de educación superior y ha servido de base para adoptar esta línea de actuación (VV. AA., 2004). La voluntad de promover la movilidad estudiantil plantea la necesidad de hacer más transparentes los estudios realizados y los títulos concedidos por las distintas instituciones. Esa demanda de transparencia implica también ofrecer las garantías necesarias de que los programas de estudios impartidos tienen un nivel adecuado de calidad. De otra manera, no se puede pedir a las universidades que intercambien sus estudiantes y que les reconozcan los estudios realizados en otras instituciones como parte de su propio programa de formación. Esto plantea la necesidad de proceder a la puesta en marcha de programas de acreditación regional, que superen las fronteras de los países.

Los países iberoamericanos han dado ya algunos pasos en esa dirección, tanto en el MERCOSUR como en Centroamérica. Los avances más claros en esta dirección se han producido en el ámbito de los estudios de postgrado, aunque el progreso no se ha limitado a ese campo. Así, como resultado de los avances registrados en los años noventa, en 1998 se firmó un Memorando de Entendimiento para la Implementación de un Mecanismo Experimental para la Acreditación de Carreras de Grado (MEXA), que está contribuyendo a la creación de un espacio común universitario en los países del MERCOSUR, Chile y Bolivia.

Por otra parte, hay que destacar el trabajo desarrollado por RIACES para estudiar posibles mecanismos de acreditación regional. Entre los proyectos que se encuentran actualmente en desarrollo, vale la pena destacar la acreditación regional de estudios de doctorado, iniciativa que se ha visto impulsada por el lanzamiento del Programa Pablo Neruda. Por el momento, no se trata de acreditar programas de formación doctoral, sino de estudiar la viabilidad y las condiciones de tal acreditación.

El desarrollo de mecanismos de acreditación ligados al reconocimiento de periodos de estudio y de titulaciones constituye uno de los desafíos más importantes que se plantean para el futuro del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. En la actualidad son diversos los foros que están abordando esta cuestión, pero hay que reconocer que aún no se le ha dado una respuesta convincente. En este como en otros campos, aún queda camino por recorrer.

Todo este conjunto de iniciativas encaminadas a promover y potenciar la movilidad académica constituyen uno de los pilares fundamentales del Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Su contribución a la construcción de un espacio común de educación superior resulta hoy indudable, por lo que vale la pena recorrer este camino en los próximos años.

Notas

- ¹ Los estudiosos manifiestan dudas y discrepancias sobre esta cifra, dada la gran diversidad institucional existente, que provoca incluso cierta indefinición acerca de qué categorías deben incluirse bajo tal denominación.
- ² Disponible em <http://www.cytcd.org>, consultado em 5 de julio de 2012.
- ³ Disponible em <http://www.grupomontevideo.edu.uy>, consultado en julio de 2011.
- ⁴ Disponible em <http://www.becasmae.es>, consultado en julio de 2011.
- ⁵ Disponible em <http://www.oei.es/pima>, consultado en julio de 2011.
- ⁶ Disponible em <http://www.csuca.org>, consultado en julio de 2011.
- ⁷ Disponible em <http://www.udual.org>, consultado en julio de 2011.
- ⁸ Disponible em <http://www.oui-iohe.org>, consultado en julio de 2011.
- ⁹ Disponible em <http://www.uned.es/aiesad>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁰ Disponible em <http://www.rlcu.org.ar>, consultado en julio de 2011.
- ¹¹ Disponible em <http://www.grupotordesillas.org>, consultado en julio de 2011.
- ¹² Disponible en <http://www.uaip.org>, consultado en julio de 2011.
- ¹³ Disponible en <http://www.cuib.org>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁴ Disponible en <http://www.riaces.net>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁵ Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁶ Disponible en <http://www.oei.es/espacioiberoamericano.htm>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁷ Disponible en <http://www.espaciodelconocimiento.org/neruda/>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁸ Disponible en <http://www.fundacioncarolina.es>, consultado en julio de 2011.
- ¹⁹ Disponible en <http://www.universia.es>, consultado en julio de 2011.

Referências bibliográficas

- Albornoz, M. y López Cerezo, J.A. (Eds.) (2011). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*. Buenos Aires: Eudeba-OEI.
- Bruner, J.J. (2008). Educación Superior en América Latina: elementos para un enfoque comparativo. [Presentación en la *Conferencia Regional de Educación Superior 2008*, UNESCO-IESALC, Cartagena de Indias, 4-6 junio].
- Chaparro, F. (2011). Universidad, creación de conocimiento, innovación y desarrollo. In M. Albornoz y J.A. López Cerezo (Ed.). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica* (pp. 43-67). Buenos Aires: Eudeba-OEI.
- CRES (2008). Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior. [Disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinro157/declaracioncres.pdf>, consultado en julio de 2011].
- Fernández Lamarra, N. (2004). Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación*, 35, 39-71.
- Fernández Lamarra, N. (2007). *Educación superior y calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: Universidad Tres de Febrero – UNESCO / IESALC.
- Haug, G. & Vilalta, J.M. (2011). *La internacionalización de las Universidades, una estrategia necesaria. Una reflexión sobre la vigencia de modelos académicos, económicos y culturales en la gestión de la internacionalización universitaria*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Mora, J.G. & Fernández Lamarra, N. (Ed.) (2005). *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa. Procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. Buenos Aires, Universidad Tres de Febrero.
- RICYT (2007). *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos / interamericanos*. Buenos Aires: RICYT.
- Ruiz Gutiérrez, R. & Herrera Márquez, A. (2011). Capacidades: recursos humanos, institucionales y financieros, en M. Albornoz y J.A. López Cerezo (Eds.). *Ciencia, tecnología y universidad en Iberoamérica*, (pp. 143-193). Buenos Aires: Eudeba-OEI.

- Teodoro, A. (Org.) (2010). *A Educação Superior no Espaço Iberoamericano. Do elitismo à Transnacionalização*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tiana, A. (2010). The Impact of the Bologna Process in Ibero-America: prospects and challenges, *European Journal of Education*, 45-4, 601-611.
- Tünnermann Bernheim, C. (Ed.) (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Caracas & Santiago de Cali: IESALC – Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO (2009). *Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics across the World*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- VV. AA. (2004). *La evaluación y la acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO / IESALC.

Alejandro Tiana Ferrer

Profesor catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España.
Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de
Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
atiana@edu.uned.es; alejandro.tiana@oei.es